

УДК 37:0018

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ОБЪЕКТ СИСТЕМНОГО ДЕСКРИПТИВНОГО И ПРЕСКРИПТИВНОГО АНАЛИЗА

*канд. пед. наук, доц. С.Н. СЕВЕРИН**(Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина)*

Раскрывается сущность понятий: «педагогическая система», «педагогический процесс как динамическая система», «системное проектирование педагогического процесса», «педагогические закономерности», «педагогические нормы». Осуществляется критическая рефлексия структуры педагогического процесса, который осуществляется в специально организованных условиях, связанных прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Педагог и воспитанники показаны как активные участники, субъекты педагогического процесса, определяющие его ход и результаты. Связи компонентов – педагоги и воспитанники, содержание образования и средства образования – порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы. В статье представлена закономерно-нормативная модель педагогического процесса как результат дескриптивного («сущее») и прескриптивного («должное») анализа.

Введение. В научно-педагогической среде термин «система» используется в иерархически различных контекстах: «педагогическая система», «система образования», «образовательная система», «воспитательная система», «методическая система», «система принципов» и др. В научно-педагогических и методических текстах «системы» зачастую декларируются. Некоторые авторы в учебниках и пособиях по педагогике употребляют термины «система дидактических принципов» или «система методов обучения» и др., при этом только перечисляя компоненты данной системы – отдельные «методы» или «принципы».

Анализ научно-педагогических текстов позволил выявить разночтения в определении педагогического процесса, его сущностных признаков. Авторы зачастую отождествляют «сущее» («что есть педагогический процесс?») и «должное» («каким должно проектировать и осуществлять педагогический процесс?»), т.е. теоретический и нормативный аспекты. Дискуссию вызывают следующие вопросы: Являются ли такие характеристики, как «развитие участников педагогического процесса», «субъект-субъектные отношения» сущностными (универсальными, инвариантными, объективными, т.е. закономерными), характеристиками педагогического процесса? Всегда ли педагогический процесс обеспечивает целенаправленное развитие учащихся? Всегда ли педагог является подлинным субъектом профессиональной деятельности (выполняет функции «целеполагающего субъекта», «проектировщика», «методолога», «методиста», «конструктора», «перманентно рефлексирующего субъекта»? Всегда ли учащиеся занимают субъектную позицию в педагогическом процессе: выстраивают собственную образовательную траекторию, являются субъектами учебно-познавательной деятельности, участвуют в целеобразовании, планировании, рефлексии?

Основная часть. Система – совокупность связанных компонентов, которые образуют определённую целостность, единство. Система – это целостный комплекс компонентов, которые связаны таким образом, что с изменением одного компонента изменяются и другие. Системная интерпретация педагогического объекта предполагает, как минимум, определение: состава (компонентов), структуры (связей между компонентами), функций каждого компонента в системе [1]. Важен системный подход к проектированию и преобразованию педагогического объекта – определение состава, структуры, системообразующего компонента, «паутины» связей и др., а также системная подстройка всех компонентов системы в связи с изменением одного из них. В частности, изменение цели обучения обуславливает преобразование содержания и методов обучения (закономерные связи), что является сущностным признаком системного проектирования педагогического процесса. Причина непродуктивности ряда управленческих «новаций» в сфере образования – несистемный, локальный подход к преобразованию педагогической системы в целом или ее компонентов, а также отсутствие разноректорной, разноаспектной, системной экспертизы образовательных проектов.

С позиции В.В. Краевского, педагогическая система получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, т.е. конкретное содержание ее компонентов: система организационных форм или методов, элементов содержания образования, методическая система, воспитательная система и т.д. Главное требование к создателю или исследователю такой системы – умение охарактеризовать ее с позиции системного подхода, четко обозначить состав, структуру и функции [1].

С точки зрения Б.С. Гершунского, правомерно разграничить содержание понятий «педагогическая система», «образовательная система», «дидактическая система», «воспитательная система», «система образования».

1. **Образовательная система**, компонентами которой выступают цели, содержание, методы, формы (технологии), характеризует собственно педагогический аспект функционирования конкретного учеб-

ного заведения соответствующего уровня и профиля (например, технический университет или лицей). **Воспитательная (дидактическая) система** – это образовательная система определенного уровня и профиля с таким же компонентным составом, доминантной для которой является воспитательная (дидактическая) подсистема, приоритетными – воспитательные (дидактические) цели. Например, если образовательное учреждение интерпретируется как воспитательная система «Школа национальной культуры», то это не означает, что в школе отсутствует дидактическая подсистема (обучение). Приоритетными для педагогов данного образовательного учреждения являются воспитательные цели.

2. **Система образования** может быть представлена двумерной матрицей, каждая «ячейка» которой соответствует образовательной системе определённого уровня и профиля; вертикальная ось этой матрицы отражает уровень, а горизонтальная ось – профиль образования. Система образования – это «матрица» различных по уровню и профилю образовательных систем.

3. **Педагогическая система** – интегративно понимаемые практико-образовательная, научно-педагогическая (исследовательская) и управленческая подсистемы, функционирующие на уровне государства в целом [2]. Вместе с тем в структуру, в частности, любого высшего образовательного учреждения включены образовательная (дидактическая и воспитательная), управленческая, научно-исследовательская подсистемы, взаимообеспечивающие друг друга, что является необходимым условием продуктивного функционирования и развития системы в целом.

Ряд исследователей (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.В. Сериков и др.) разграничивают понятия «образовательный процесс» и «образовательная система» с учётом их реального научно-практического статуса. Так, ещё до организации педагогического (образовательного) процесса (реального взаимодействия педагога и учащихся) должны быть спроектированы с научно-педагогических и психологических позиций все компоненты соответствующей образовательной системы определённого уровня и профиля – цели, содержание, методы, формы, технологии. По мнению Ю.К. Бабанского, образовательная система, в которой осуществляется педагогический процесс, выступает в качестве материализованной основы этого процесса. С позиции научной школы В.А. Сластёнина, *педагогический процесс – это образовательная система в динамике* [3].

Педагогический процесс – целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (материально-технических и педагогических – методов, форм, технологий) с целью освоения (присвоения) воспитанниками социокультурного опыта, а также развития и саморазвития участников данного процесса. Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Педагог и воспитанники – это активные участники, субъекты педагогического процесса, определяющие его ход и результаты. Связи таких компонентов, как педагоги и воспитанники, содержание образования и средства образования, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы.

Цель образования как социальный заказ выступает в качестве детерминанты (предпосылки) возникновения педагогической системы. Она является имманентной (внутренне присущей) характеристикой содержания образования. На уровне содержания образования цель конкретизируется и педагогически интерпретируется. Цель в явном или неявном виде присутствует в педагогических средствах. В педагоге и воспитанниках цель функционирует на уровне осознания и проявления в деятельности. Таким образом, цель является системообразующим фактором (внешней по отношению к системе силы), а не компонентом педагогической системы [4].

Анализируя позицию научной школы академика В.А. Сластенина, отметим следующее. Определённые цели как фактора (а не компонента системы), с нашей позиции, справедливо только в отношении стратегических социально детерминированных (внешне заданных) целей образования. В реальности педагог должен («норма») постоянно осуществлять целеполагание: конструировать, структурировать разноразличные, по возможности, операционально заданные цели педагогического процесса (цели курса, раздела, системы уроков, урока), в той или иной степени коррелирующие с социально заданной целью. Источниками целеполагания могут выступать не только программно-нормативные документы (педагог должен осуществлять критическую рефлексию нормативно заданных целей), но и философские, педагогические и психологические концепции, результаты диагностики (например, степени развития лингвистических способностей школьников), собственный педагогический опыт и ценностные установки, аксиологические предпочтения воспитанников и др.

Таким образом, педагог должен являться не столько реализатором внешне заданных целей, сколько субъектом педагогического целеполагания. Более того, он призван формировать и у воспитанников умение целеполагания (например, в процессе разработки совместных проектов, воспитательных дел, координации планирования учащимися собственной учебной деятельности). В идеале воспитанник должен быть соучастником, субъектом целеполагания. В этом – суть «интегрированного» и «свободного» педа-

гогического целеполагания. В этой связи цель является системообразующим компонентом педагогического процесса, определяющим содержание, методы, формы, технологии педагогического взаимодействия. В реальном педагогическом процессе цель может не только определять содержание и технологию взаимодействия, но и выступать (как ни парадоксально) продуктом педагогического взаимодействия (рисунк). Педагогическое взаимодействие может быть направлено не только на освоение нормативно заданного содержания, но и конструирование, присвоение сверхнормативного содержания, разработку и реализацию совместных проектов, разработку индивидуальных образовательных траекторий, диагностику и самодиагностику, рефлексию, оценку и самооценку и др.



Закономерно-нормативная модель педагогического процесса как динамической системы

Данная схема отражает закономерные связи между компонентами любой образовательной системы («цель → содержание → методы»), нормы педагогического взаимодействия (принципы полисубъектности, рефлексии, доминантности развития (саморазвития) и др.), содержание, технологию реального педагогического процесса. Профессор В.В. Сериков подчеркивает: «Дидактическая система, являясь научным основанием (проектом) процесса обучения, описывается такими понятиями, как цель, содержание, формы, методы и др. Дидактический процесс – это целенаправленно создаваемая динамика ситуаций обучения. Переход от системы к процессу выражается в известной трансформации дидактических понятий: цель – целеполагание; содержание – учебный материал; методы – методика, технология; формы – системы учебных занятий; учебный план, учебный предмет – логика учебного процесса и т.п.» [5, с. 64]. В связи с этим возникают следующие вопросы: Являются ли такие характеристики, как «развитие участников педагогического процесса», «субъект-субъектные отношения», «сотворчество педагога и учащихся» сущностными (универсальными, инвариантными, объективными, т.е. закономерными), характеристиками педагогического процесса? Всегда ли педагогический процесс обеспечивает тотальное развитие учащихся? Всегда ли учащиеся занимают субъектную позицию в педагогическом процессе: выстраивают собственную образовательную траекторию, участвуют в целеобразовании, планировании, рефлексии?

С нашей точки зрения, является некорректным, декларативным отождествление «активности» воспитанников с их «субъектностью», определение «субъектности», «доминантности развития» как сущностных характеристик педагогического процесса.

«Субъектность» – это способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относится к самому себе, проектировать собственную деятельность, оценивать способы ее осуществления, контролировать ее ход и результаты, изменять, преобразовывать, рефлексировать. «Ядро» субъектности составляет рефлексия. «Рефлексия – это специфическая человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [6, с. 161]. Педагог, как минимум, должен систематически

создавать образовательные ситуации, востребующие развитие у воспитанников субъектной позиции. Невыполнение данного педагогического императива (нормы) – причина неоптимальных результатов образовательного взаимодействия, т.е. взаимодействия, которое не приводит к возникновению явления так называемого «педагогического резонанса»: *предельно возможные образовательные результаты возникают только тогда, когда любые воздействия педагогов начинают совпадать с собственными усилиями ребенка по своему образованию* (Ю.К. Бабанский). В этой связи академик М.М. Поташник отмечает: «...образование по мере роста ребенка все больше должно становиться самообразованием, то есть образованием самого себя. И тогда хороший педагог – это не искусный формовщик детской личности (формовщик по своим взглядам, нормативам, стандартам), а искусный создатель условий, при которых эта личность как можно раньше становится созидателем самой себя, творцом собственного саморазвития» [7, с. 51 – 52]. В этой связи «полисубъектность» – это педагогический императив, норма, принцип, предписание, которым необходимо руководствоваться, а не сущностная (объективная) характеристика педагогического процесса. Например, учащийся может продуктивно осуществлять рефлекссию процедуры и результатов педагогического взаимодействия, собственной учебно-познавательной деятельности, инициатором педагогом, у него могут быть сформированы рефлексивные умения, однако при этом не быть субъектом (инициатором) рефлексии. «Рефлексивные умения» и «рефлексивная самостоятельность» не есть тождество.

Авторитетный специалист в области педагогической психологии, профессор Г.А. Цукерман, отмечает, что в любом классе, даже у самых компетентных учителей есть дети, которые субъектами учебной деятельности не становятся, хотя они присутствуют на уроках, усердно и успешно выполняя многие указания учителя. Фактически они являются субъектами иных деятельностей, сосуществующих с учебной (прежде всего это репродуктивная деятельность и общение). «Субъект – это источник активности, автор, творец, инициатор преобразований действительности, людей и самого себя – такими поэтическими определениями-метафорами наполнена современная психологическая литература. Эти определения, безусловно, справедливы, но слишком общи, чтобы послужить основой для решения конкретной практической задачи: определить является ли ребенок субъектом учебной деятельности, если он на уроке активен? На этот вопрос нельзя ответить утвердительно, пока неизвестно, на что направлена эта активность. А она может быть направлена, к примеру, на то, чтобы завоевать признание одноклассников или похвалу учителя. Такой ученик, безусловно, является субъектом, но субъектом не учебной, а совсем другой деятельности – деятельности общения... Можно предположить, что ребенок является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи [8, с. 3 – 4].

Ученые В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман разграничивают понятия «субъект», «умение учиться», «рефлексивная умелость», «рефлексивная самостоятельность». «Умение учиться» означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний, умений и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений. Чтобы учиться, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Обе составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе. Но, утверждая, что рефлексия есть психологический механизм способности учиться самостоятельно, нельзя отождествлять эти две человеческие способности. Рефлексия как универсальный способ построения отношений человека к собственной жизнедеятельности не ограничена только сферой целенаправленного изменения. А в способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности, субъективности, который не сводим к рефлексивности. Понятия «рефлексия» и «умение учиться» связаны через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего «знания» («незнания») и сам находит средство расширить границы «известного». Быть субъектом учебной деятельности означает учить себя самостоятельно. Однако кто является субъектом рефлексии, формируемой в учебной деятельности? Можно ли отождествлять «рефлексивную самостоятельность» с «рефлексивной умелостью»? В реальном учебном процессе мы зачастую не можем определить индивидуальных носителей рефлексии; субъект рефлексии не индивидуализирован; рефлексия существует в интерпсихической форме (субъектом рефлексии может быть «малая группа»). Атомарных (единичных) носителей рефлексии можно определить посредством индивидуальной диагностики рефлексивных возможностей школьников, редуцирующей реальные процессы коммуникации и кооперации (в которых существуют рефлексия на уроке). Результаты диагностики показывают, что, например, младшие школьники продуктивно выполняют те диагностические задания, которые содержат прямую (явную) санкцию на рефлексию. В этом случае продуктивность выполнения диагностических заданий свидетельствует о сформированности у школьников рефлексивной умелости. Продуктивность выполнения рефлексивных заданий, не содержащих прямую установку (санкцию) на рефлексию, значительно ниже (инициатором рефлексии является сам школьник). Таким образом, у школьников может быть сформирована рефлексивная умелость, однако это еще не означает, что они являются инициаторами, индивидуальными субъектами рефлексии, и тем более не свидетельствует о сформированности у них умения учиться [9].

Если «развитие» рассматривается как сущностная характеристика педагогического процесса, следовательно, любой педагогический процесс обеспечивает перманентное развитие его субъектов. Вместе с тем развитие – это всегда новообразования. Развитие – это качественно новое состояние объекта, тотальное изменение его структуры и механизмов функционирования (В.И. Слободчиков). Реализация репродуктивной модели педагогического процесса не обеспечивает тотальности и непрерывности развития: объём знаний учащихся, умение решать задачи по алгоритму не является показателем их интеллектуального развития; не всякое изменение есть развитие; развитие – это качественные изменения. В контексте данной модели «развивающий эффект» минимален, а «развитие» не является ценностно-целевым приоритетом педагогического процесса.

Закключение. С нашей точки зрения, причиной разночтений в интерпретации педагогического процесса, определении сущностных признаков является отождествление «сущего» («что есть педагогический процесс?») и «должного» («каким должно проектировать и осуществлять педагогический процесс?»), т.е. дескриптивного и прескриптивного аспектов.

По нашему мнению, такие характеристики, как «развитие субъектов», «субъект-субъектные отношения», «целостность» и другие, являются нормативными основаниями педагогического процесса (требованиями, нормами, предписаниями, регулятивами практической педагогической деятельности). Вызывает сомнение и утверждение о том, что всякий педагог является именно «субъектом» педагогической деятельности, т.е. занимает профессиональные позиции «целесолагающего субъекта», «проектировщика», «методолога», «методиста», «конструктора», «перманентно рефлексирующего субъекта»... Ведь ряд педагогов – это только трансляторы нормативно заданного содержания! Если определять педагогический процесс как специально организованное взаимодействие педагога и воспитанников с целью освоения содержания образования с использованием комплекса педагогических средств (методов, форм, технологий обучения, воспитания), направленное на освоение (присвоение) социокультурного опыта, развитие (саморазвитие) участников данного процесса, то, как справедливо отмечает В.А. Сластенин, *взаимодействие педагога и воспитанников на содержательной основе с использованием педагогических средств есть сущностная характеристика педагогического процесса*, протекающего в любой педагогической системе [4].

Одна из доминирующих задач педагогической науки – выявление объективно существующих, инвариантных, т.е. закономерных связей педагогического процесса. Исследователи выделяют ряд признаков закономерной связи: объективный, причинно-следственный характер, инвариантность, всеобщность (тотальность). Закономерность – это наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Педагогические закономерности являются для педагога научной основой проектирования педагогического процесса; сквозь призму педагогических закономерностей педагог осуществляет рефлекссию («переосмысление с целью коррекции») его процедуры и результатов.

В научно-педагогической литературе в качестве основных педагогических закономерностей выделяют [1, 3, 4, 10]:

- социальная сущность образования: обусловленность его целей и содержания социокультурным контекстом, социокультурными факторами (образование есть подсистема социальной системы, функция которой – трансляция, освоение и присвоение воспитанниками социокультурного опыта);

- специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагога и воспитанников в образовательном процессе есть закономерное отношение, без которого невозможно существование самого процесса;

- содержание педагогического процесса детерминировано его ценностно-целевыми приоритетами. Цель педагогического процесса обуславливает его содержание, интерпретируется и конкретизируется на уровне содержания. В контексте концепции личностно ориентированного образования (В.В. Сериков) его стратегической целью является личность (личностное развитие). В этой связи в содержание образования наряду с когнитивным опытом, опытом решения познавательных, практических, исследовательских задач, включен новый компонент – «личностный опыт», т.е. опыт выполнения специфических личностных функций: избирательности, критичности, смыслоопределения, автономности, ответственности, самоактуализации, самоопределения, саморазвития, рефлексии и др.;

- единство содержательного и процессуального аспектов педагогического процесса. Для освоения определенного содержательного компонента необходим адекватный педагогический инструментарий – метод, технология. Методы, формы, технологии обусловлены целью и содержанием. Профессор В.В. Сериков отмечает: «Как бы мы ни проникали в «целостность» или «синергетику» педагогических явлений, мы все равно должны будем вернуться к сущностным характеристикам педагогической деятельности, отражаемым в понятиях «цели», «содержание» и «метода». Любые методологические экскурсы оправданы лишь в той мере, в какой они развивают наши представления о целевых, содержательных и процессуально-методических аспектах педагогического процесса. Сколько бы мы не говорили о «педагогическом взаимодействии», «пространстве культуры», субъектности и саморазвитии, учитель должен знать *цель* своей деятельности, *содержание опыта*, который он будет передавать своим воспитанникам, иметь представ-

ление о *методе (технологии)*, с помощью которого это можно будет сделать» [5, с. 34]. Если цель педагогического процесса заключается в формировании творческого опыта, то доминирующим инструментарием будут являться исследовательские и проектные методы и технологии, предполагающие самостоятельное решение воспитанниками научно-практических проблем. Демонстрируя только образцы продуктивного решения проблем, невозможно сформировать творческий опыт их решения:

- качество педагогического процесса (адекватность результата заявленной цели) закономерно зависит от комплекса педагогических средств – содержания, методов, форм, технологий;
- качество и эффективность («ресурсозатратность») педагогического процесса зависит от условий его осуществления: как объективных (материально-технических, психологических, педагогических), так и субъективных (педагогическая техника, культура педагогического проектирования, уровень развития методической рефлексии педагога; эмоциональное состояние и мотивированность педагога и воспитанников, степень развития когнитивных, креативных, методологических, коммуникативных, рефлексивных и др. способностей).

ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 680 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
4. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
5. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
7. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
8. Цукерман, Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3 – 18.
9. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14 – 19.
10. Лернер, И.Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1989. – № 11. – С. 7 – 13.

Поступила 22.03.2010

PEDAGOGICAL PROCESS AS THE OBJECT OF THE SYSTEM OF DESCRIPTIVE AND PRESCRIPTIVE ANALYSIS

S. SEVERIN

In the article the essence of the terms «pedagogical system», «pedagogical process as dynamic system», «systematic projecting of the pedagogical process», «pedagogical conformity», «pedagogical norms» are defined. The author undertakes critical reflection of the structure of pedagogical process, which takes place in the special organized conditions. And these conditions connect first of all with the contents and technology of the pedagogical interaction. A teacher and a pupil are the active participants and the subjects of pedagogical process, who define its motion and results. The links of such components as the teachers and pupils, the contents and the means of the education give birth to the real pedagogical process as the dynamic system. The author also presents the model of pedagogical process as the result of descriptive and prescriptive analysis.